

Departamento de Ciencias de la Educación

Psicología Educacional

Informe: Análisis de registro de clase sobre sexualidad desde una mirada psicoeducativa

Estudiantes:

Erbicella Julieta erbicellaj@gmail.com 113182/4

Gallina Antonela antoneilagallina@gmail.com 114264/9

Schöning Sara saraschoning@gmail.com 114614/2

Fecha de presentación: 17/12/2020

Índice

INTRODUCCIÓN	2
METODOLOGÍA DE CAMPO.....	2
ANÁLISIS DESCRIPTIVO – INTERPRETATIVO	3
CONCLUSIONES.....	9
BIBLIOGRAFÍA	11
ANEXO	12

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centrará en un informe sobre un registro de clase de educación sexual del nivel secundario a través de los aportes teóricos de lxs autorxs que fueron analizados en la cursada Psicología Educacional 2020, en particular aquellxs referidxs a las unidades tres y cuatro del programa de estudio. A partir de categorías retomadas de esxs autorxs y por medio de una reflexión desde nuestra posición como futuras profesionales en Ciencias de la Educación, bajo un sentido crítico, analizaremos el registro de clase propuesto por la cátedra.

Realizaremos un análisis descriptivo interpretativo y una posterior reflexión y conclusión de dicha situación educativa, en torno a dos dimensiones que mencionaremos a continuación: “La construcción de conocimientos en el aula. Interacción, discurso pedagógico. La construcción de significados compartidos, sentido y vivencia de la experiencia de aprendizaje”; y “El conocimiento sobre la enseñanza y la labor docente. Abordajes psicoeducativos de la formación docente”.

Cabe destacar que, si bien toda situación educativa tiene sus particularidades y complejidades, en la cual entrarán en juego múltiples aspectos a analizar, tomaremos solamente algunas cuestiones que, consideramos, nos permiten establecer vinculaciones con conceptos y categorías que aportan lxs autorxs propuestos. Tomaremos entonces categorías como vivencia, sentido subjetivo, configuraciones subjetivas, conocimiento profesional docente, lenguaje, interacción, enseñanza estratégica, enfoque pre-constructivo y constructivo.

METODOLOGÍA DE CAMPO

La observación corresponde a una clase de educación sexual del nivel secundario, teniendo como modalidad de registro de la información una transcripción de los diálogos que se presentan entre la docente y sus alumnxs. Además, se presentan en la descripción, breves referencias a actitudes de lxs alumnxs tales como murmurar, referencias a cuando están en silencio, conversar. Cabe destacar que esta observación ha sido realizada previamente, y el análisis se realiza sobre un registro escrito de la situación. Datos como curso, año de observación e institución no se encuentran presentes en el registro.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO – INTERPRETATIVO

Para comenzar dicho informe, consideramos pertinente retomar aportes de Palacios (2015), ya que nos permite analizar el registro de clase sobre sexualidad desde una perspectiva psicoeducativa, en donde los principios que rigen la mirada están conformados por aportes de investigaciones cognitivas, sociolingüísticas, sociogenéticas, psicogenéticas, semióticas y socioculturales. Teniendo en cuenta lo dicho, vemos posible el análisis de la situación áulica, desde aportes de la Psicología Educacional entendida como una disciplina que retoma las problemáticas ocurridas en las aulas con la finalidad de realizar contribuciones a las investigaciones educativas, de la misma manera que la Psicología Educacional se nutre de las investigaciones educativas, construyendo así aportes bidireccionales entre el campo de la educación y de la Psicología.

En este sentido, desde una perspectiva psicoeducacional, teniendo en cuenta los aportes que la nutren nombrados anteriormente, consideramos indispensable explicitar la importancia que tienen los usos del lenguaje y las interacciones en las situaciones áulicas, ya que son parte fundamental en los procesos que establecen los sujetos para comunicarse con sus pares y con lxs docentes, de relacionarse con el saber y el modo de construir conocimiento. Dicha perspectiva nos permite posicionarnos para construir un análisis sobre el registro de la observación de clase sobre sexualidad que desarrollaremos a lo largo del informe.

Con respecto a las interacciones y las conversaciones como parte constitutiva de las situaciones áulicas, consideramos interesante retomar aportes de Flanders, explicitados en Palacios (2015), ya que nos permiten observar y analizar el registro de clase teniendo en cuenta los modos de comunicación presentes y la manera en que circula la palabra. En este sentido, Flanders propone lo que denominó “la Ley de los dos tercios”, desde la cual se sostiene que la gran mayoría de profesores hablan tres cuartas partes del tiempo de la clase, dejando pocas posibilidades de participación para lxs estudiantes. Esta ley propuesta por el autor se refleja en la observación de clase sobre sexualidad, ya que la docente constantemente se encuentra queriendo responder ella las propias preguntas que les hace a lxs alumnxs sobre las diferencias entre sexo y género, dejándoles poco espacio de participación y diálogo. De esta manera, la construcción de

espacios de diálogo y debate entre alumnxs y docente es fundamental para poder salir de la lógica que indica que esta última, es quien tiene el saber y debe transmitirlo, sin dejar posibilidad de construcción del conocimiento por parte de lxs alumnxs.

Desde la mirada que nos aporta Del Cueto (2015) podemos detenernos en considerar a la noción o idea de vivencia como una unidad de análisis interesante, propuesta por Vygotsky en el marco de su indagación sobre las emociones y sobre la situación social del desarrollo, para poder mirar los procesos de construcción de significados compartidos que se llevan adelante en las aulas escolares. A partir de un enfoque que permite situarse contrariamente a la Filosofía de la Escisión, (desde la cual históricamente se han separado los procesos intelectivos de los afectivos), Del Cueto considera pertinente, siguiendo a Vygotsky, asumir una posición relacional que permita integrar dialécticamente al individuo con la sociedad, los procesos psíquicos y la cultura, la conciencia y la vida orgánica, los procesos afectivos y psíquicos. De esta manera, se podrán superar los reduccionismos que han surgido a partir de la perspectiva escisionista de la Psicología tradicional, dando lugar a una nueva comprensión sobre el modo en que las vivencias afectan, condicionan o movilizan a los sujetos, en este caso en particular en los espacios escolares.

Las vivencias están representadas por las situaciones específicas y concretas, es decir lo que se experimenta puntualmente, y lo que le ocurre en particular y subjetivamente a cada sujeto ante ese evento. Como sostiene este autor, siguiendo a Vygotsky, “la relación afectiva y cognitiva con la realidad orienta nuestra acción en el mundo. La vivencia se construye a partir de las relaciones que mantenemos con el mundo físico, social y simbólico en que vivimos. En este sentido, el origen de la vivencia no es sólo individual sino también social” (Del Cueto, 2015: 34). En el pasaje de todo sujeto de una edad hacia otra o de un periodo a otro del desarrollo, se produce una reestructuración y sucesión de diversas vivencias, y es a partir de éstas que se da la unidad o unión entre elementos del entorno y los personales en el desarrollo.

Tomando en consideración estos aportes, podemos decir que a partir de las vivencias, experiencias o relaciones dialécticas entre sujetos y entorno, lxs alumnxs van construyendo sus conocimientos y las propias subjetividades. Por tanto, la noción de vivencia resulta relevante al momento de analizar una situación áulica, en tanto permite comprender que aquello que es vivido, vivenciado o experimentado se vincula con las

posibilidades de aprendizaje, dotándolas de sentido. Esta categoría de sentido, también propuesta por Vygotsky desde una perspectiva socio-histórica, se relaciona con la comprensión de lo mental como sistema dinámico y dialéctico, y se sostiene que se encuentran en articulación el pensamiento, el lenguaje, el habla, la personalidad, la consciencia, y el entorno cultural amplio. El sentido es tomado por el autor como una formación que caracteriza como dinámica, fluida y compleja (Gonzalez Rey, 2010: 245); por tanto el sentido de una vivencia no se define por un solo elemento o característica, sino que en la constitución misma de la vivencia se encuentra el sentido. Cobra relevancia de esta forma la categoría de sentido subjetivo (Gonzalez Rey, 2010) la cual puede definirse como “la relación inseparable entre lo simbólico y lo emocional, donde uno provoca al otro sin ser su causa. El concepto de sentido subjetivo está en la base de una propuesta sobre la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural” (p. 251). Las categorías de vivencia, sentido subjetivo y las configuraciones subjetivas resultan interesantes para poder mirar, analizar y comprender los procesos constructivos de aprendizaje que se presentan en este caso, ya que posibilitan entender las acciones individuales y en vínculo dialéctico y constitutivo con los diferentes espacios de la vida social.

En términos de la perspectiva constructivista y socio-histórica, aquello que es vivido, vivenciado o experimentado se vincula con las posibilidades de aprendizaje, les otorga un sentido a aquello que se aprende; por tanto, resulta relevante para cualquier alumnx la participación en clases en las cuales puedan tomar contacto con contenidos o temáticas que se proponen, para que puedan ir construyendo sus propios conocimientos. Se puede observar en el relato analizado, que en el aula las alumnas tienen distintas participaciones, algunas solo escuchan, otras opinan y conversan sobre el tema, pareciera que otras, mientras tanto, se encuentran hablando de otras cuestiones y no están interesadas en lo que se propone. Se puede leer también que al momento de intercambiar sobre la guía la participación de las alumnas es mayor, toman la palabra, comparten opiniones, se expresan entre ellas y con la profesora. Esto nos permite retomar la importancia de la vivencia como categoría relevante, entendiendo que aquello que es vivenciado o experimentado resulta significativo, en este caso al tener que responder preguntas concretas o seleccionar conceptos para explicar algo. Si bien la docente explica, retoma conceptos, trae información adicional, las alumnas al responder

cometen equivocaciones que sólo se hacen visibles en el intercambio con el resto del grupo, es decir, se ponen en juego sus conocimientos en las experiencias concretas que se llevan adelante.

Las alumnas, además, van poniendo en juego en el proceso constructivo sus emociones y creencias, lo cual podemos vincularlo con la categoría de sentido subjetivo. En el relato de la clase, se lee que conversan sobre la proyección del matrimonio y algunas alumnas expresan sus deseos de seguir estudiando antes que formar una familia, poniendo de manifiesto sus emociones y concepciones personales. Se puede observar la relación entre lo simbólico y lo emocional, lo que representa el matrimonio para la sociedad y lo que ellas sienten sobre esto.

Tomando los aportes de Badía y Monereo (2004), consideramos pertinente retomar las dos categorías propuestas por los autores sobre los enfoques psicológicos de formación docente. En este sentido, un primer enfoque es el denominado preconstructivo, el cual supone el interés de explicitar y estructurar previamente los contenidos con la finalidad de modificar las representaciones que poseen lxs docentes como producto de sus creencias y experiencias previas. Un segundo enfoque propuesto es el constructivo de formación docente, el cual se diferencia del primero con respecto a la organización y estructura de los contenidos, ya que en este último se priorizan los conocimientos que se construyen en la propia práctica y se consideran como fundamental el diálogo, el análisis y la discusión metacognitiva como métodos de enseñanza. Dichos enfoques resultan interesantes para analizar procesos de enseñanza y observar registros de clase desde una mirada psicoeducativa, ya que dan la posibilidad de realizar un análisis del modo en que lxs docentes actúan en la propia práctica. En el ejemplo de la clase observada sobre sexualidad, se hace evidente el modo en que la docente tiene la intención de utilizar el diálogo y la discusión metacognitiva como método de enseñanza. Sin embargo, es posible identificar que no sólo hay presente un enfoque constructivo, sino que también para abordar la temática sobre la sexualidad es indispensable que la docente haya podido modificar las representaciones previas sobre la temática con la finalidad de construir un proceso de enseñanza que sea abierto a escuchar las miradas de las alumnas.

Un segundo aporte de Badía y Monereo (2004) que se vuelve pertinente desarrollar, es en relación a la enseñanza estratégica. Siguiendo la línea investigativa de

la Psicología sociocultural, es posible identificar la enseñanza estratégica como un proceso donde se llevan a cabo transferencias de decisiones, interrogantes y conclusiones que deberían ser producidos por lxs alumnxs con la finalidad de autorregular sus procesos de aprendizaje teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran inmersxs. Dicho proceso de traspaso se divide en tres etapas que establecen los autores con el objetivo de realizar un análisis exhaustivo del proceso. De esta manera la primera etapa está constituida por el momento de presentación de la estrategia, donde se dejan de manera explícita los interrogantes y sus posibles decisiones; en una segunda etapa, denominada práctica guiada, lx alumnx realiza un proceso de consolidación de la estrategia a partir de la resolución de otras demandas ocurridas en la propia práctica; por último, la tercera etapa es donde se espera que lx alumnx pueda tener interiorizada la estrategia con la finalidad de resolver las problemáticas que se le presenten en la práctica de manera autónoma. Estas etapas se pueden observar en el registro de clase sobre sexualidad, ya que en un primer momento la docente retoma contenidos vistos en otras clases sobre género y sexo, con la finalidad de partir de ese conocimiento para poder resolver otras problemáticas propuestas. Por ejemplo, luego de repasar lo visto en clases anteriores, la docente les propone trabajar en grupos para identificar frases que correspondan a la categoría género o sexo. La resolución de dicha actividad sin ayuda de la docente es posible por los contenidos abordados con anterioridad, lo cual les permitió a las alumnas interiorizar y consolidar las estrategias para la resolución de la consigna planteada.

Por último, nos centraremos desde una mirada psicoeducativa a la construcción del conocimiento docente. Para ello, retomaremos los aportes de Pedragosa (2018) para analizar cómo se constituye y el lugar que ocupa en la acción pedagógica. Tal como describe la autora, la Psicología Educacional se constituye como una herramienta de análisis de las situaciones en las cuales lxs docentes construyen sus saberes, inscriptas en un proceso formativo complejo.

Desde la Psicología Educacional y centralmente desde una posición constructivista se analiza cómo el conocimiento que tiene una docente en la propia práctica se vincula con el conocimiento teórico, teniendo en cuenta su proceso de construcción en clave sociocultural. Destacar cómo se articulan los conocimientos teóricos y los prácticos, permite entender cómo se ponen en juego en la acción

pedagógica y cómo se articulan con experiencias previas de su formación inicial, como también continua. De esta manera, el conocimiento docente que se expresa claramente en las intervenciones, preguntas, reflexiones de la docente de la observación dan cuenta de un conocimiento que se constituye, siguiendo el aporte de la autora, tanto por un conocimiento teórico, como uno práctico propio de la experiencia. Comprender esta posición, como la clave sociocultural desarrollada por Pedragosa, nos permite analizar cómo el conocimiento de la docente se pone de manifiesto en la propia actividad tanto en los momentos de sus intervenciones como en lo que desarrolla, ya sea incitando a lxs propixs alumnxs a participar, como también en la forma de realizar sus preguntas. Por ejemplo, en la comparación entre los planes de vida de mujeres respecto a hombres para introducir el tema de las diferencias entre sexo y género.

Este posicionamiento implica comprender cómo el desarrollo profesional implica un proceso que involucra la propia práctica, siguiendo el planteo de la autora, en términos praxeológicos y no solo académicos. Además, la consideración de la formación continua permite ampliar la perspectiva, entendiendo un proceso continuo y complejo mediante el cual cada docente continúa construyendo su conocimiento en su propia práctica. De esta manera, se incluye la práctica como una parte fundamental de la formación y del desempeño docente. En este sentido, se puede mencionar de qué modo la docente en la clase pone de manifiesto experiencias propias como una anécdota para introducir interrogantes respecto al desarrollo profesional de las mujeres a diferencia de los hombres. En otro momento, la docente también en la clase introduce el tema de los roles y realiza preguntas respecto a las propias experiencias de las alumnas concretamente. Estos ejemplos, permiten dar cuenta de cómo en el desarrollo de una clase sobre sexualidad no solo entran en juego conceptos teóricos, sino también la propia acción docente y el conocimiento práctico respecto a su labor. Las preguntas, el modo de hacerlas y el tipo, a quien las dirige y en qué momento, da cuenta de un desarrollo profesional que maneja la docente en su acción pedagógica.

Es importante destacar aquí, que en el propio ejercicio profesional, tal como menciona Pedragosa, el sistema de actividad presenta configuraciones que dan lugar a distintas articulaciones permitiendo así una continua dialéctica entre cognición y acción, que favorece el enriquecimiento del conocimiento práctico. Este conocimiento se postula como un constructo intermedio entre los conocimientos teóricos y la

experiencia, es decir forma parte implícitamente de su planteo y formas de desarrollar la clase, como el conocimiento que construye la docente se presenta, es decir, se hace visible en la acción pedagógica. De este modo, no solo se manifiestan en la docente aquellas experiencias previas de la propia práctica, como su conocimiento teórico, sino que se produce un proceso de construcción de nuevos conocimientos en un marco de formación continua.

Es importante destacar, que este proceso no implica una labor individual de la docente aislada de su contexto institucional y social. Al respecto, Pedragosa destaca a la actividad como unidad de análisis, mediante la perspectiva sociocultural que brinda Rogoff (en Pedragosa, 2018), la cual nos permite considerar de qué manera los planos son parte de un mismo suceso y que se vinculan entre sí. A fines de esta observación, destacamos la apropiación participativa. Este último plano, da cuenta del propio proceso profesional, en este caso de la docente a cargo de la clase, quien continúa aprendiendo de su propia práctica en un proceso personal. Esta reconstrucción del conocimiento práctico permite reflexionar sobre aspectos centrales del desarrollo profesional, pero es importante destacar que deben ser consideradas las situaciones particulares de las propias prácticas educativas. Tal como menciona Pedragosa, retomando a Terigi, es necesario un desarrollo en el marco situacional y local de lxs docentes como sujetos de aprendizaje.

A modo de cierre, realizaremos una mención a la perspectiva de Schön (en Pedragosa), el cual se centra fundamentalmente en la reflexión en y sobre la acción, es decir cómo en el medio de la acción unx profesional puede reflexionar sin llegar a interrumpir la práctica, es decir poniendo en juego el conocimiento en la acción y logrando llevar a cabo ese proceso. De esta manera, por medio de un proceso consciente que guarda una función crítica, se reestructuran las estrategias de acción y se realiza una comprensión de la situación para la experimentación y resolución de lo que se sucede en ese momento. En este sentido, encontramos cómo en la propia clase, la docente puede encontrarse en esta postura, aunque no tengamos certeza de ello, el desarrollo de la clase nos permite analizar un tipo de interacción que regula las intervenciones y orienta hacia la conceptualización progresiva de diversos temas de educación sexual.

CONCLUSIONES

El presente análisis descriptivo interpretativo, intenta dar cuenta de la complejidad propia de la situación áulica a la luz de los aportes teóricos atravesados por

las dimensiones anteriormente citadas. Para ello, se pusieron en relevancia ciertos aspectos de la observación, siendo una selección que permitió ejemplificar a modo de vinculación y no de correlación respecto a las categorías de lxs autorxs. La reflexión en torno a la acción docente, como también del aprendizaje de lxs alumnxs desde la perspectiva de la Psicología Educacional, nos introduce como futuras profesionales de la Educación en un campo complejo, el cual se interrelaciona con otras disciplinas y ámbitos de estudio, tales como la formación docente. De esta manera, dicha instancia de trabajo nos permitió posicionarnos como futuras profesionales, considerando los contenidos vistos a lo largo de la asignatura Psicología Educacional, pudiendo vincular dicho aportes a aprendizajes de otras disciplinas.

Es por ello que consideramos que dicho informe nos permite construir nuevos interrogantes respecto a la acción pedagógica, al aprendizaje de nuestrxs alumnxs, como también del lugar que ocupa en nuestra mirada crítica el contexto particular, las vivencias y sentidos que le otorgan las personas a la propia práctica, los procesos personales y complejos de construcción del conocimiento docente.

Por último, un aspecto que nos posibilita considerar una línea propositiva, es la perspectiva de Pedragosa respecto a la construcción del conocimiento docente, la cual permite tomar unidades de análisis que tengan en cuenta lo local, concreto y particular, que permitan alejarse de las teorías aplicacionistas y de la racionalidad técnica sobre los sujetos de aprendizaje, es decir de lxs docentes. Esto implica, pensar la formación docente y la psicología educacional en clave interdisciplinar para configurar espacios que permitan ampliar la perspectiva de la labor docente como un trabajo que incluya la reflexión y configure una profesión en perspectiva emancipatoria.

BIBLIOGRAFÍA

- Badía, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente.
- Del Cueto, J. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad, Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. Perspectivas en Psicología - Vol 12, Nº 1.
- González Rey, F. (2010) “Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural, un camino hacia una nueva definición de subjetividad”. Universitas Psychologica, 9.
- Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En, Palacios, A. (Coord) Claves para incluir. Buenos Aires, Noveduc.
- Pedragosa, M. A. (2018). Una mirada psicoeducativa sobre la construcción del conocimiento profesional docente. En, Palacios, A. M.; Pedragosa, M. A.; Querejeta, M (Coordinadores) Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Libro digital. EDULP.

ANEXO

Observación de clase nº4 - sexualidad

Profesora: Saquen sus cuadernitos... ¿sus cuadernos? No veo cuadernos...

(Ruido de sillas y mesas)

(Alumnas conversan, se abre la puerta del aula)

Profesora: A ver... lo último que estuvimos viendo, chicas... cuando empezamos a ver eh... sexualidad, tenía que ver con eh...

(Alumnas murmuran)

Profesora: ...la diferencia sexo, género.

(Ruido de mesas)

(Alumnas murmuran y conversan)

(Continúa el ruido de sillas y mesas)

Profesora: (alza la voz) ¿Cuáles eran las características más importantes del... sexo?

Alumna 1: eh...

Profesora: ¿cómo lo tipificábamos?

(Alumnas conversan)

Profesora: Rocío...

Rocío: las hormonas...

Profesora: las hormonas... ¿solamente eso? ¿Qué otro elemento caracteriza al sexo? La diferenciación del sexo...

(Alumnas murmuran)

Profesora: Hormonas... ¿qué más?

Alumna 2: los genitales...

(Se abre la puerta)

Alumna 3: los cromosomas...

Profesora: los cromosomas, x e y... las mujeres y los varones, tenemos hormonas, cromosomas, gónadas... ¿qué más?

Alumna 1: la diferencia entre la voz... y el... eso ¿no?

Profesora: Esas características sexuales se dan ¿a partir de qué?

Alumna 3: el vello...

Profesora: la aprehensión de la velloso, del engrosamiento de la voz, se da ¿a partir de qué?

Alumna 2: la pubertad

Profesora: y en la pubertad ¿qué es lo que empieza a desarrollarse?

Alumna 2: las características primarias y secundarias

Profesora: ¿cuál es el origen de estas características sexuales secundarias?

Alumna 1: (murmura) las hormonas...

Profesora: Las hormonas... testosterona en los varones, progesterona y estrógeno en las mujeres.

(Alumnas murmuran)

Profesora: ¡Chicas! Y... la diferencia más evidente... son los genitales, lo que más se diferencia, en términos sexuales ¿sí? Porque decíamos que...para la gratificación de algo, en el macho o hembra, ¿tiene que ver con? Las gónadas... ¿sí? Que son los organismos reproductores. Ahora, si hago la diferencia con... el género, ¿qué elementos tiene el género?

Alumna 3: identidad

Profesora: Ya, pero ¿cómo caracterizamos el género?

Alumna 2: con la forma... de comportamiento

Profesora: A ver... tipos de comportamiento, ¿qué determina el género? Si la biología determina el sexo, ¿qué determina el género?

Alumna 3: la sociedad

Alumna 1: nuestros gustos

Profesora: ya... nuestros gustos...

Alumna 4: los establece la sociedad

Profesora: y están influenciados como dice Bárbara por... la sociedad ¿sí? Ósea... lo que se considera masculino o femenino, tiene que con... una construcción cultural ¿sí?

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: A diferencia... de esta diferenciación que hacemos entre... sexo

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: el sexo biológico, chicas... ¿puede cambiar?

Alumna 2: si...

Alumna 1: si

Alumna 3: no...

Profesora: ¿ah?

Alumna 3: biológico no...

Alumna 4: biológico, no

(Alumnas discuten)

Profesora: ¿cambia el sexo biológico chiquillas?

Alumnas a coro: No...

Alumna 2: oh, me perdí...

Alumna 1: no me acuerdo...

Profesora: el sexo biológico no cambia.... La construcción del género, ¿puede cambiar?

Alumnas a coro: sii...

Profesora: ósea, ser mujer a principios del siglo veinte, en Chile, ¿es igual que ser mujer ahora? Por ejemplo...

Alumnas a coro: No...

Profesora: fíjense que por ejemplo...

(Alumnas conversan e interrumpen)

Profesora: lo femenino... se entendía de una manera bastante distinta, a principios del siglo veinte ¿sí? Por ejemplo... la... visión de la importancia del matrimonio era muy distinta ¿sí?

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Fíjense que hay una canción de Violeta Parra... ¿cómo se llama? Arréglate Juana Rosa, y dice algo así como... "ya vas a cumplir veinticinco, te queda... te vas a quedar solterona" ¿sí? Veinticinco años... solteronas... ¿Cuántas de ustedes están pensando por ejemplo en... la posibilidad de casarse más adelante?

Alumnas a coro: uhhh....

Alumna 4: (tose en forma de repulsión)

(Alumnas conversan)

Profesora: A ver... piensa en el matrimonio, si lo proyectaras y te fueras a casar o... a vivir en pareja con alguien, ¿a qué edad lo harías más o menos?

Alumna 5: como a los treinta....

Profesora: ósea...

Alumna 5: no, porque después está la U, y todo eso... ¿y me voy a casar?

Profesora: Imagínense la canción de Violeta Parra, de veinticinco años como solterona, te vas a quedar para vestir santos...

(Alumnas conversan)

Profesora: se te pasó el tren después de los veinticinco...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: No creo que ninguna de ustedes tenga como la prioridad a los veinticinco años de estar casada probablemente

(Alumnas discuten)

Alumna 2: con suerte voy a estar estudiando todavía...

(Alumnas ríen y luego discuten sobre el tema)

Alumna 4: ósea, para algunas mujeres a esa edad es prioridad...

Profesora: y sobre todo para los varones, cuando nos damos cuenta por ejemplo, que sobre todo en las abuelas de ustedes o en las mamás de sus abuelas... que la maternidad les llegó mucho antes... ya a esta edad, varias habían sido mamás...

Alumnas a coro: si...

Profesora: eh... a los veinticinco años ya uno veía como... tener una vida resuelta, hecha y derecha, hacerse cargo de una casa, en la crianza de los hijos... Eeh... muchos han dicho que por ejemplo la adolescencia, que es un estado psicológico y no solo biológico, eh... se ha ido eh... ampliando, más en los varones que en las mujeres

(Alumnas murmuran y conversan)

Alumna 2: son inmaduros...

Profesora: y todavía a los veintiún años, todavía encontramos adolescentes

(Alumnas conversan)

Profesora: Vamos anotando, vamos sintetizando lo que dijimos...

(Alumnas se quejan)

Profesora: ¡sh!... entre las diferencias... entre sexo y género

(Ruido de lápices y mesas)

Profesora: el sexo... diferencia... mujeres y hombres, machos y hembras, podríamos decir... quien fecunda, quien concibe... se nace naturalmente con el sexo biológico, nos da la diferencia biológica de lo que ustedes hablaban de... del engrosamiento de la voz, que en los hombres es mucho más... eh... evidente ¿sí? Y... no cambia.

(Ruido de lápiz)

Profesora: No nos vamos a levantar un día... eh... con hormonas, gónadas y todo distinto... ¿sí?

Alumna 6: sería bueno...

Profesora: O como ese monito japonés, el Ranma... que se echaba agua y.... cambiaba...

Alumna 1: ¡sii!

Alumna 3: oh... Ranma...

(Ruido de sillas y mesas)

Alumna 2: profe...

(Alumnas murmuran y conversan)

Alumna 2: ¿eso, todo hay que escribirlo o no?

Profesora: ¿eso?

(Alumnas conversan)

Profesora: eh... a ver ¡shh! Hagamos la diferencia entonces, de lo que es ser mujer o hombre, de lo que... de lo que nosotros eh... connotamos como masculino o femenino...

(Ruido de sillas)

Profesora: Los hombres... todavía... en nuestra sociedad se ven como productivos ¿sí? ¿Quién es el jefe del hogar? Lo más probable es que cuando hayan nacido ustedes, lo más probable es que haya sido un varón el jefe de hogar, y ahí se ve como el rol masculino la pro... la productividad. En cambio, en las mujeres...

(Ruido de sillas)

Profesora: ... nuestro rol fundamental, es la reproducción ¿sí?

(Silencio)

Profesora: Esto como decíamos, se va haciendo, se construye... es sociocultural

(Cantan las gaviotas)

Profesora: Y eso va establecer las relaciones que hay entre hombres y mujeres, los espacios que se van a asignar culturalmente a hombres y mujeres. Y... como decíamos

perfectamente, nos damos cuenta de que puede cambiar. De hecho ha habido cambios en Chile, en relación a... lo que era por ejemplo, si lo miramos con un siglo de diferencia... cómo vivieron lo que significa ser masculino y femenino sus mamás, o sus abuelas por ejemplo...

(Alumnas murmuran)

Alumna 4: (murmura) hacían las cosas en la casa...

Alumna 3: atendían a los hombres...

(Alumnas murmuran)

Profesora: Chicas, ¿Cuántas de sus abuelas trabajaban fuera del hogar?

Alumna 1: la mía...

(Alumnas murmuran)

Profesora: ¿Cuántas de sus mamás trabajan fuera del hogar?

Alumnas a coro: la mía....

Profesora: ¿Cuántas de ustedes piensan trabajar después que salgan?

Alumna 2: yo...

Alumna 4: todas...

(Alumna ríe)

Profesora: Se han dado cuenta que esos son cambios que tienen que ver con esto ¿sí?

(Alumnas conversan)

Profesora: como que las dueñas de casa... era... eh... la labor fundamental, tenía que ver con la reproducción, y con la crianza de los hijos

(Alumnas murmuran)

Profesora: Todavía se mantienen ¡ah! La cantidad de... de apoderados varones, en relación a las apoderadas mujeres, es bastante significativa me parece

Alumna 2: si...

Profesora: Seguimos viendo de alguna manera, eh... a la... a las madres como la responsable de la crianza de los hijos, entonces las mujeres salen a trabajar y después tiene que hacerse cargo del hogar y de la crianza de los hijos

Alumna 2: cierto

Alumna 4: una hace todo...

Profesora: la otra vez vi una señora en la calle, de clase alta y ella decía, con bastantes años, y ella decía “yo no entiendo mucho de las mujeres de ahora, porque lo único que... porque antes nosotras teníamos las cosas mucho más resueltas, los hombres hacían la labor productiva, uno cuidaba a los hijos, se quedaba en la casa, en cambio ahora las mujeres que quieren... ocupar estos espacios, tienen más trabajo que nosotras” Que lo que tuvo ella cuando crío... ¿sí?

(Alumnas murmuran)

Profesora: Porque significa tener que salir al campo laboral, tratar de... desarrollarse profesionalmente, o fuera del hogar, en alguna actividad... pero...

Alumna 2: ¿mm?

(Alumnas conversan)

Profesora: No, pero que aquí yo decía que además de eso, de ganar esos espacios, que puede ser un triunfo para muchas... las labores femeninas, ósea lo que nosotros consideramos como femenino, la crianza de los hijos...

(Dos alumnas discuten por un tema ajeno a la clase)

Profesora: ¡Soffá!...

(Alumnas murmuran)

Profesora: (repite) La crianza de los hijos, y... las labores del hogar siguen siendo responsabilidad de las mujeres. Entonces las mujeres llegan a la casa, a seguir trabajando.

(Alumnas murmuran)

Profesora: Entonces, por eso ella decía “no entiendo estas mujeres, que... en el fondo, piden más derechos pero se sobrecargan de más trabajo” ¿sí?

(Ruido de lápices sobre la mesa)

(Alumnas murmuran)

Profesora: Un varón más o menos resuelto... ayuda, entre comillas, en la casa...

(Alumnas conversan y murmuran)

(Ruido de sillas)

Alumna 2: profe...

(Alumnas conversan en voz alta, mientras la profesora resuelve duda de A2)

Profesora: Chiquillas... a ver, tienen que haber visto ustedes por ejemplo ¡sh!... la cesantía en la casa... es diferente cuando el cesante es el papá, el varón de la casa... a cuando es una mujer ¿sí?

Alumna 3: ¿ah? No escuche...

Profesora: porque los hombres parece que... aparte de... el tema económico que no es menor para cualquiera que se queda sin trabajo en una casa, parece que se descolocan en términos eh... como su rol dentro de la casa...

Alumna 1: a mi papá le dio depresión

Profesora: Hay varios que... como que se quedan impactados, como que uno pierde el norte, los varones... en cambio las mujeres ¿qué hace? Claro, se dedica un rato, pero tiene que arreglárselas de alguna manera... En cambio los hombres...

(Ruido de silla)

Profesora: ... como que pierden su norte, pierden el... el rol que a ellos les tocaba, porque viene de este rol... productivo, yo soy el jefe de hogar, el que provee la casa. Si mi mujer sigue trabajando, y mis hijos se quedan conmigo, soy un mantenido... cambia su rol, se deprime... entonces, a veces no se le puede hablar... ¿sí?

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: es doble el problema...

Alumna 2: uh... andan emociones cuando... cuando...

Profesora: por eso, porque... de alguna manera como que se descolocan ¿sí?

(Ruido de sillas y mesas)

(Alumnas murmuran y conversan)

Alumna 3: ¿por qué los hombres son así más sensibles que nosotras?

Profesora: Por...

(Alumnas conversan)

Profesora: A ver... ¡sh! Silencio... por los roles que estamos hablando de género, por el impacto sociocultural que tienen en él... Si yo soy el jefe de hogar y el que provee mi casa, si yo me quedo sin ese rol dejó de cumplir... la responsabilidad que a mí me toca

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Muchos matrimonios chiquillas, que son de profesionales... llegan a tener problemas cuando la mujer es ascendida o gana más que el varón... porque eso los hace salir de este... rol de género que tienen que es la productividad. Yo soy el que proveo el hogar...

Alumna 3: ¿puede ser algo como de ego del hombre o no?

Profesora: es que de qué manera yo situó mi... identidad dentro de mi hogar, y... y a mí como persona.

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Entonces si yo soy el productivo, el que sustenta el hogar...si a mí me sacan de ese rol, ¿qué rol me queda? Porque las mujeres perfectamente pueden...

(Alumnas conversan)

Profesora: A ver, hay que cumplir mul... multiplicidad de roles, tú puedes derivar a otro rol... por ejemplo, tengo una amiga que... eh... que está criando dos hijos, tuvo hijos ella con un colega, en otro colegio. Su hijito chico está con... tiene alergia alimentaria, así que en realidad ha ido... descubriendo las alergias con el tiempo y ahora tiene casi tres años, y ella decidió por ejemplo, renuncia a fin de año y el próximo año se va dedicar a la crianza de los hijos. Y a ella no la descoloca lo que hace, se entiende como una elección. No está complicada, podría tener una mejor oferta de trabajo, pero lo que le interesa... el foco está en la crianza en este momento. Al revés se vuelve más complejo, los hombres se salen del rol productivo ¿y qué les queda?

Alumna 3: (murmura) nada...

Profesora: es más complejo... eh... consigo mismo en realidad

Alumna 1: (murmura) ¿por qué?

Profesora: porque hay una... imposibilidad eh... cultural, de mostrar también la emocionalidad

(Alumnas conversan y murmuran)

Profesora: la otra vez escuchaba el discurso que da la... Ema Watson en la ONU... eh... que es hermoso el discurso, que ella habla justamente de que la... decía en Inglaterra en este momento, que es un país del primer mundo, desarrollado... que uno piensa que la variedad de roles es mayor, dice "entre la mayor... eh... cantidad de muertes, de jóvenes, entre veinticinco a cuarenta años, de personas varones, después de los accidentes automovilísticos y del cáncer, son los suicidios, y que tiene que ver con que los hombres son... menos capaces de maniobrar la emocionalidad. Porque ellos son el sostén del hogar, porque son productivos, porque tienen características de... desde la dureza, de que los hombres no lloran y esto tan... y esto está tan incorporado, que los varones tiene mucha más complejidad por ejemplo de... elaborar una depresión.

Alumna 2: como el cabro que se mató aquí, se tiró de la torre O'Higgins po... emm...

Profesora: Si, pero...

Alumna 2: porque terminó con la polola, subió, se tiró y se mató

Profesora: pero igual...

Alumna 3: pero ahora la polola tiene otra persona

Alumna 2: sipo, pero estamos de él

Profesora: Si... pero fue un momento... un arranque. Chiquillas las... los suicidios más... eh... no sé si hablar de exitosos, pero los que cumplen su rol, son los que lo hacen de una sola vez

Alumna 2: (asiente) mmg...

Profesora: Si él se hubiera asustado, y se hubiera detenido quizá a pensar o a elaborar esa emocionalidad....

Alumna 3: no se hubiese tirado

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Pero, cuando... las mujeres elaboramos mucho más, porque tenemos permitido el tema de la expresión de sentimientos ¿sí?

(Alumnas conversan)

Profesora: ¡sh!...

(Ruido de sillas y mesas)

Profesora: En cambio la emocionalidad, la sensibilidad son rasgos desde el género, no desde el sexo, incluidos como femeninos. Por lo tanto, un varón excesivamente sensible es débil en ese contexto, y por aparecen por ejemplo eh... casos mayores de eh... de suicidio, ósea a mi me impresiona la... la cifra que da la Ema Watson, eh... es la... la causa mayor de muertes en hombres eh... después de los accidentes automovilísticos y del cáncer, los suicidios

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Y eso es falta de elaboración, muchas veces de... las propias generaciones

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Ya... vamos trabajando cortito...

Alumna 1: ya...

Profesora: cinco minutos...

(Silencio)

Profesora: ¿Qué estoy pasando? La guía tiene... varias afirmaciones, ustedes me dicen... las que están en parejas, traten de consensuar la... la respuesta

(Ruido de sillas)

Profesora: Si lo que está ahí dicho, corresponde al género o al sexo

(Alumnas murmuran y conversan)

(Ruido de mesas, alumnas se alistan para responder la guía)

Profesora: Esa afirmación, corresponde al género o al sexo

Alumna 1: (murmura) género

(Ruido de sillas y mesas)

(Alumnas murmuran y conversan)

Alumna 3: ¿a cuánto estamos?

Alumna 2: quince...

(Alumnas conversan en voz alta)

Profesora: Ya, la primera el sexo... en parejas

(Alumnas conversan)

Profesora: Ya... voy a tomar el tiempo ¡ah!

(Alumnas murmuran y conversan)

(Profesora ayuda a las alumnas con las dudas)

Profesora: Ya, tres minutos...

(Alumnas murmuran y conversan)

Alumna 2: ¿es género?

Alumna 1: sí, género...

Profesora: vamos trabajando

(Algunas alumnas ríen)

(Alumnas continúan conversando para responder la guía)

Profesora: Trabajen...

Alumna 4: Weon... para

Profesora: Oiga...

(Alumnas conversan en voz alta)

(Comienzan a murmurar)

Profesora: Ya chicas, vamos viendo... dice (lee la guía) "Las mujeres dan a luz, los hombres no"

Alumna 2: género...

Alumna 3: (en voz alta) sexo

Alumna 4: (en voz alta) sexo

Profesora: Sexo... (Lee) "Las niñas son amables y cautas, los niños son duros y audaces"

Alumnas a coro: ¡Género!

Profesora: (confirma) Género (lee) “En muchos países, las mujeres ganan el setenta por ciento de lo que ganan los varones”

Alumnas a coro: ¡Género!

Profesora: Género, (lee) “Las mujeres pueden amamantar a los bebés, los hombres tienen que usar mamadera”

Alumnas a coro: ¡Sexo!

Alumna 3: (bromea) sex and the city...

(Alumnas ríen)

Profesora: (lee) “Las mujeres son las encargadas de criar a los niños”

Alumnas a coro: ¡Género!

Profesora: Género... (Lee) “En el Egipto antiguo, los hombres se quedaban en casa tejiendo, las mujeres se ocupaban de los asuntos de la familia”

Alumnas a coro: ¡Género!

Profesora: Género... (Lee) “Las voces de los niños cambian con la pubertad, las de las niñas no”

Varias alumnas a coro: ¡Sexo!

Alumna 3: género...

Alumna 1: es sexo...

Profesora: eso es... sexo

Alumna 3: profe, las de las mujeres si cambian...

Profesora: cambia pero... no abruptamente como los varones, y en la pubertad es de... es...

(Alumnas conversan, bromean y ríen)

Profesora: Maduren chiquillas... a ver ¡sh!

(Alumnas discuten)

Profesora: En octavo... le tiene que haber pasado a alguna...

(Alumnas continúan conversando)

Profesora: Atención chicas, hagan silencio ¡sh! En séptimo, si... tenían compañeros que hablaban así, cuando volvían de vacaciones en octavo, uno los escuchaba hablar de otra manera...

(Alumnas conversan, bromean y ríen)

(Ruido de objeto golpeándose contra la mesa)

(Continúan conversando)

Profesora: ¡sh!... Por ejemplo... la vergüenza de los gallitos, las mujeres en generalmente... se lo suprimen, pero a los hombres si les pasa, porque en cambio en ellos es mucho más evidente.

(Alumnas conversan en voz muy alta)

Profesora: ¡Sh! (Alza la voz) ¡A ver!...

(Continúan conversando, algunas ríen a carcajadas)

Profesora: Silencio... (lee) “De acuerdo a una encuesta de las naciones unidas, las mujeres realizan el sesenta y siete por ciento del trabajo mundial, y sin embargo solo ganan el diez por ciento de los ingresos...”

Alumna 3: (grita) ¡eh... género!

Profesora: de lo que ganan los hombres”

Alumna 4: ¡Género!

Profesora: (lee) “A las mujeres les preocupa que la calidad de la educación...”

Alumna 2: (interrumpe y grita) ¡Género!

Profesora: Género... (Lee) “A las mujeres se les prohíbe realizar trabajos peligrosos...”

Alumna 1: género

Alumna 3: ¡Género!

2Alumna 5: ¡Género!

Profesora: “por lo cual, las mujeres trabajaban bajo su propia responsabilidad”

Alumna 3: ¡Género!

Alumna 2: ¡Género!

Profesora: (Lee) “En casi todos los países, la mayoría de los policías son varones”

Alumnas a coro: ¡Género!

Profesora: (Lee) “Has menos mujeres presidentas, parlamentarias, directivas que hombres”

Alumnas a coro: ¡Género!

Profesora: Bien... a ver, ¿cuál de todas estas fue la que me más les llamo atención chiquillas?

Alumna 1: la ocho...

Profesora: La ocho... (Lee) "Según una encuesta de las naciones unidas..."

Alumna 3: no, no, no...

Alumna 2: la seis...

(Alumnas conversan)

Profesora: A ver... ¡sh! Chicas... ustedes que han estudiado Egipto, como la cuna de la civilización, y todo lo demás, habían estratos que los hombres se quedaban en la casa tejiendo y las mujeres se encargaban de las labores del... como de la... de la administración

Alumna 2: ¿qué?

Alumna 1: no, no...

Alumna 4: no

Profesora: En el Egipto antiguo...

(Alumnas conversan)

Profesora: que los hombres tejían por ejemplo y se quedaban en sus casas

(Alumnas conversan)

Profesora: ¿lo sabían como dato?

Algunas alumnas a coro: ¡No!

Alumna 2: ¡sí!

Alumna 4: ¡si lo sabía!

Alumna 3: ella...

Alumna 4: no, si, si... pero no...

(Alumnas conversan y discuten)

Profesora: ¡sh! Silencio...

(Continúan conversando)

Profesora: Aunque a veces... ¡Silencio!... vengan los dos a la reunión... ¡sh! lo van a ver en su casa.... en los consejos de cursos y lo demás, generalmente cuando tiene el... el... ya nos vamos a poner serios, el papá a veces reta a la mamá por la hija, ¿se han dado cuenta de eso o no?

Alumna 5: si...

(Alumnas discuten entre ellas)

Alumna 2: a mí me pasa con mi hermano

(Alumnas conversan)

Alumna 3: mi papá...

(Alumnas conversan, bromean y ríen)

Alumna 4: ¡profe!

Profesora: ¡Sh! Chicas... bajen los decibeles, están hablando demasiado alto

(Continúan conversando y bromeando)

Profesora: Vamos a ver... tres conceptos... porque este concepto ya lo vimos... el del sexo biológico, ¿ya? ¿Quedó claro cuáles son? ¿Qué lo componen? Pero vamos a ver, los tres... eh... conceptos distintos, orientación sexual, identidad de género, y eh... expresión de género ¿ok?

(Alumnas conversan)

Profesora: Expresión de género... si ustedes se fijan, tiene una línea alrededor de todo el cuerpo ¿sí?

Alumna 2: no, no

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: porque es lo que se ve... vamos a ir viendo cada una de... de... de los conceptos por separado

(Alumnas conversan, bromean y ríen)

Profesora: Chicas...

(Continúan conversando en voz alta)

Profesora: ¡Ya chicas!

(Continúan conversando)

Profesora: ¡A ver! ... ¡Sh!

(Continúan conversando)

Profesora: (alza la voz) Para ir haciendo la diferencia, ¿dónde situamos entonces la identidad de género?

Alumna 1: en el pensamiento

(Alumnas conversan)

Profesora: la expresión... pero cuando hablamos de... identidad, atracción sexual y... bueno la... el sexo biológico, y la expresión biológica.

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Fíjense que la vamos a situar en el sexo, y no es casual, ¿cómo definimos entonces que es identidad de género?

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Es cómo se sienten respecto ustedes mismas. Es la forma...

(Alumna conversa con otra)

Profesora: ¡sh! ...en que el cerebro va interpretar quienes son

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: La identidad de género...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: No está ligado... al sexo biológico

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Por eso la discusión de que él es hombre, y en realidad si esa es su identidad de género, por qué se comporta así... si es un varón, estamos hablando de conceptos distintos, o bien estamos confundiendo, dos conceptos que pueden tener concordancia o puede que no.

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Chicas, hablen de identidad de género, y no de... ideología de género

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: conceptos que suerte han ido cambiando con el tiempo, para poder entender en realidad lo diversos que somos los seres humanos. Y en realidad no solamente los seres humanos ¿ah? Si no que también los mamíferos, en general... no sé si vieron esos... ese par de pingüinos que estaban en un... en un zoológico y que eran...

Alumna 3: papá y mamá pingüino

Profesora: Incluso se... se juntan de por vida ¿sí? Cuando uno elige pareja como pingüino y se van acompañando para que estén con uno, y con el tiempo el otro... porque si se quedan con el huevito, no pueden por ejemplo... buscar comida, entonces se van intercalando los roles

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Y en... en un zoológico de Estados Unidos, un...a pareja de pingüinos, se emparejó siendo los dos machos

Alumna 2: (se enternece) ¡aw..!

Profesora: Y adoptaron el huevito y lo... empezaron a... eh... a... digamos a... a criar como...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: haciendo la función...

(Alumnas discuten, conversan, bromean y ríen)

Profesora: ósea, es una conducta que se da...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: ¡Sh!... ¡Silencio...!

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: en otros mamíferos... ¿sí?

Alumna 4: y en los perros...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: En delfines, leones...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: ¡Sh!...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: ¡A ver...! Vamos a ver entonces tres conceptos, con identidad de género...

Alumna 3: ¿Qué?

Profesora: Cisgénero... ¿qué es un cisgénero? Es cuando la identidad de género concuerda con el sexo biológico, asignado al nacer

Alumna 2: ósea que si yo nací hembra y soy mujer, soy cisgénero

Profesora: Exacto

Alumna 2: ah...

(Alumnas conversan, bromean y ríen)

Alumna 4: ¿Qué es eso?

Profesora: vamos a ver la diferencia...

(Alumnas murmuran y conversan)

(Ruido de objeto golpeándose contra una mesa)

(Alumnas murmuran y conversan)

Alumna 1: lo de la orientación sexual es...

Profesora: es otra cosa, que vamos a ver ahora

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: ¡Sh!, ¡Sh! ¡Chicas, a ver! Pongan atención, no se vayan adelantando...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Eh... estamos viendo el concepto de... identidad de género...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Acá... ¿cómo yo me percibo? ¿Cómo yo me interpreto? ¿Sí? Y... si tiene relación o no...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Silencio... con...

(Algunas alumnas ríen)

Profesora: eh... el sexo biológico, puede tener relación, puede estar ligados o puede que no... Si yo me interpreto como mujer, ¿ideológicamente soy una mujer? Soy cisgénero ¿sí? La atracción sexual es otra cosa

(Alumnas murmuran y conversan)

(Alumna grita)

Alumna 2: ya empezó la enfermita...

(Alumna ríe)

Profesora: personas que no son interpretados por el sexo binario, vamos a... a ver, pueden sentirse...

(Alumnas conversan)

Profesora: A ver... identificados con ambos géneros, o pueden no sentirse identificados con ninguno

Alumna 4: ¿cómo?

Profesora: pueden pasar de un estado a otro, como el sexo fluido por ejemplo

Alumna 2: tiene otro término a mí me dijeron

Alumna 3: como los asexuales profe

Alumna 1: o los queer

Profesora: ¡Sh!... a ver, la... asexualidad tiene que ver con la atracción sexual

Alumnas a coro: ¡Ah!...

Profesora: Tiene que ver con...

Alumna 5: como la Dani, de ningún sexo

Profesora: Pero no estamos hablando de atracción sexual, estamos hablando de identidad de género

Alumna 3: ¡ah!

Profesora: Un queer puede sentirse en algún momento eh... mujer, como en otro momento se puede sentir varón

(Alumnas discuten)

Profesora: como se puede sentir ambos, o puede sentir ninguno... de hecho hay algunas personas que... se definen con sexo neutro ¿sí?

Alumna 2: ¡Ah!... yo tengo el sexo neutro

(Alumna ríe)

Profesora: O... sexo fluido, que yo siento que transito desde la masculinidad a la feminidad eh... en un lapso de tiempo

Alumna 3: Ay yo... (Ríe)

Profesora: No tiene que ver con... la expresión, tiene que ver cómo yo me defino a mí misma

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Chicas, tiene que ver...

(Continúan conversando)

Profesora: A ver... ¡sh! Esta es una... es una...

(Alumnas conversan)

Profesora: A ver... chicas. No sólo... eh...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Básicamente también filosófica, Judith Butler por ejemplo y otras autoras feministas están acá... de, dejar de leer la sexualidad como binaria, porque si sigo yo hablando, de la sexualidad como dividida en dos, es lo mismo que hablar de hombres y mujeres, machos y hembras... se entiende como género masculino y femenino. En cambio ellas hablan, de que en realidad la sexualidad es mucho más amplia de lo que nosotros la vemos. Y muchas de esas veces tiene que ver con... la represión que tengo, que no me hace ver estas otras posibilidades, de transitar por ejemplo de... de la... de mi visión personal, de un momento a otro, de no identificarme con ninguna

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Por el otro lado, tenemos a los Transgénero ¿sí? Donde... hay una disonancia, entre... como yo me percibo y como me interpreto a mí misma, y mi... eh... sexo biológico

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Chicas, hay un... documental bien bonito que se llama... eh... niños rosados, niñas azules...

Alumna 3: ¿en serio?

Profesora: Que es un... reportaje hecho con niños y niñas trans, y sus familias... de acá en el Bío-Bío, eh... está en Youtube, así que lo pueden ver. Y hay un niño que da, una imagen que a mí me pareció muy interesante...

(Alumnas murmuran y conversan)

Alumna 1: ¡sh!

Profesora: él dice...yo no nací en un cuerpo cambiado, porque en general uno tiene como esa... un estereotipo de... el Transgénero, que nació en un cuerpo que no le corresponde, y él dice: ¡no! Yo... eh... no nací en un cuerpo cambiado, este es el cuerpo que tengo, el que me tocó nomas.

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: como a todas nosotras, es el cuerpo que nos tocó nomas... ¿sí? No el que uno eligió, ni nada. Y él habla de realidades... donde uno ve la diferencia entre qué es lo físico, lo biológico, con la identidad... cómo él se siente.

(Silencio)

Profesora: Que yo quiera... transformar eh... mi cuerpo, no significa que me sienta en un cuerpo que no es mío. Como para ir... sacando ese tipo de eh... vocablos de nosotras mismas, porque por dentro uno dice “ay, los transgéneros tienen cuerpo cambiado”, pero es todo lo contrario, ósea yo tengo el cuerpo que me tocó. No es que yo esté en un cuerpo cambiado, lo que pasa es que en él... la manera en que se siente, no tiene eh... poco alcance...

(Alumnas se sorprenden y otras ríen)

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: ¡Sh! Chicas... se pueden callar por favor, para que nos escuchemos...Sofía, tercera vez, siéntate derecha...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: ¡sh! Ahí tiene que ver de qué manera yo voy reconociendo mí... cuerpo, acá por ejemplo, nosotros tenemos en la... en el hospital higuera, uno de los pocos profesionales con el equipo médico que trabaja con el tema del trastorno hormonal en los transgéneros

Alumna 1: si... y acá en Concepción esta como el único cirujano que hace operaciones en hombres...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Ahora... la ley ¿qué es lo que dice? Que tú puedes por ejemplo, hacer esta transición, desde los catorce años... ¿por qué desde los catorce años? Porque ustedes tienen una responsabilidad penal... ósea, ustedes pueden cometer un delito y ser juzgados por ello...

(Suenan las campanas)

Profesora: ... a partir de los catorce años, entonces... ¿qué es lo que se hace ahora con la ley de identidad de género? Que si ustedes tienen eh... la responsabilidad penal, como para poder responder por un delito, también podrían eh... decidir digamos, qué es lo que pasa...

Alumna 1: lo que pasa con su...

Profesora: exacto, con mi propia identidad

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Ahora... desde los catorce hasta los dieciocho, hasta... hasta digamos hasta los dieciocho años, yo tengo que tener la eh...

Alumna 2: la autorización de los papás

Profesora: la autorización de los papás, no puede hacerse por sí solo. ¿Qué era lo que decían de muchos de los papás del documental? Que estos niños empiezan a manifestar su identidad desde muy temprana edad, seis, siete años. Como les decía, vean el documental, porque ahí uno va viendo... la transición de estos niños, donde ellos por ejemplo se sienten...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Chiquillas, todas nos hemos sentido de repente en un cuerpo extraño, sobre todo en la adolescencia, y uno se siente como bicho raro muchas veces, imagínense estos niños que se sienten más raros todavía... y ellos cuando se empiezan a juntar, porque hay una agrupación de padres trans, y ellos por fin ven a otros niños, con sus características. Entonces, por fin encontrar a otro parecido a mí...

Alumna 2: se sienten comprendidos

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Entonces... y ellos empiezan a... a manifestar esta.... estas... digamos estas expresiones del género, desde los cinco o seis años de edad, por eso muchos decían qué es lo que hay que hacer, los catorce es tarde, porque ya aparecieron por ejemplo los caracteres sexuales secundarios. Y si bien es cierto, algunos lo pueden asumir de mejor manera, hay otros que empiezan a odiar un poco los cambios que tienen en el cuerpo. Si yo me sintiera varón, y ustedes empiezan por ejemplo con la etapa de la... de ir al médico, la presión de la... de las mamas, va ser una contradicción cómo yo me siento, cómo yo me interpreto en relación a cómo se empieza a desarrollar mi cuerpo. Por eso muchos decían que es tarde los catorce años, y debería empezarse antes ¿sí?

(Alumnas murmuran y conversan)

Alumna 1: orientación...

Profesora: ponemos un corazón porque hablamos de... orientación sexual ¿sí?

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: Mientras la identidad es cómo nos interpretamos, cuando hablamos de orientación nos alejamos de acá, porque estamos hablando de... la atracción que siente hacia otros hombres y/o mujeres

Alumna 4: o queer....

Profesora: Atracción física...

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: ¡Sh!... sexual, pero también, el desarrollo emocional y sentimental

(Alumnas murmuran y conversan)

(Se abre y cierra la puerta)

(Alumnas murmuran y conversan)

